

JANUSZ RYBA

PROJEKT DYDAKTYCZNY W NAUCZANIU JĘZYKA ŁACIŃSKIEGO I KULTURY ANTYCZNEJ

Abstrakt. Głównym celem artykułu jest przedstawienie możliwości zastosowania w nauczaniu języka łacińskiego i kultury antycznej metody projektu dydaktycznego. Podstawą opisu i analizy są dwa projekty *Our mythical history* i *Our mythical nature* realizowane w latach 2018-2021 przez uczniów I Liceum Ogólnokształcącego im. B. Nowodworskiego w Krakowie. Projekty te były komponentem dydaktycznym międzynarodowego projektu badawczego *Our mythical childhood... The reception of classical antiquity in children's and young adults' culture in response to regional and global challenges*. W artykule autor, odwołując się do teorii glottodydaktycznych i kompetencji kluczowych, poddaje ocenie efektywność projektu dydaktycznego jako metody nauczania języka łacińskiego i kultury antycznej. W zakończeniu przedstawione zostały zalety stosowania nowoczesnej metodyki 4P4C, która oparta jest na teorii kreatywnego uczenia się i proponuje nowy model holistycznego nauczania kompetencji przyszłości.

Słowa kluczowe: metoda projektu; projekt dydaktyczny; nauczanie i uczenie się języka łacińskiego i kultury antycznej

DIDACTIC PROJECT IN TEACHING LATIN LANGUAGE AND ANCIENT CULTURE

Abstract. The main aim of the article is to present the possibilities of applying the didactic project method in teaching Latin language and ancient culture. The basis for the description and analysis are two projects: *Our mythical history* and *Our mythical nature*, realized in 2018-2021 by students of the Bartłomiej Nowodworski I High School in Cracow. These projects were the educational component of the international research project *Our mythical childhood... The reception of classical antiquity in children's and young adults' culture in response to regional and global challenges*. In the article, the author, referring to glottodidactic theories and key competences, evaluates the effectiveness of the didactic project as a method of teaching Latin and ancient culture. It concludes by presenting the advantages of using the modern 4P4C methodology, which is based

Dr JANUSZ RYBA – Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, Wydział Filologiczny, Instytut Filologii Klasycznej, Katedra Filologii Łacińskiej i Nowołacińskiej; adres do korespondencji: al. Adama Mickiewicza 11, 31-120 Kraków; e-mail: janusz.ryba@uj.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0237-9283>.

Artykuły w czasopiśmie dostępne są na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa – Użycie niekomercyjne – Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-ND 4.0)

on the theory of creative learning and proposes a new model for the holistic teaching of future competences.

Keywords: project method; didactic project; teaching and learning of Latin language and ancient culture

WSTĘP

Projekt dydaktyczny jako jedna z tzw. otwartych form uczenia się i nauczania jest jednym ze stałych elementów współczesnej edukacji i znajduje zastosowanie na wszystkich etapach edukacyjnych¹. Początki metody projektu² związane były przede wszystkim z kształceniem zawodowym i artystycznym, ale w XX wieku ten model pracy upowszechnił się także w kształceniu ogólnym. W literaturze pedagogicznej znaleźć można różne definicje i wśród badaczy nie istnieje wspólny pogląd na to, czym jest, a raczej czym może być, projekt dydaktyczny³. Niezależnie jednak od szczegółowej definicji należy zwrócić uwagę, że filozoficzno-pedagogiczne założenia metody projektu łączą w sobie elementy progresywnistycznego i konstruktywistycznego podejścia

¹ Zalecenia dotyczące stosowania metody projektu w praktyce edukacyjnej odnaleźć można w podstawie programowej kształcenia ogólnego zarówno dla szkół podstawowych, jak i ponadpodstawowych. Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2024, poz. 996) oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2024, poz. 1019).

² Mirosław Szymański poddaje rewizji pogląd jakoby metoda projektu (ang. *project method*) powstała na przełomie XIX i XX wieku w Stanach Zjednoczonych. Zdaniem badacza początki projektu dydaktycznego związane są z działalnością rzymskiej Accademia di San Luca, a samo pojęcie projektu wywodzić należy z włoskiego *progetto*, co pierwotnie oznaczało organizowane w akademii konkursy dla studentów architektury. Następnie „projekty” upowszechniły się w wyższych szkołach technicznych i zawodowych w krajach francusko- i niemieckojęzycznych, a dopiero w połowie XIX wieku w Stanach Zjednoczonych, gdzie rozpoczęły się intensywne dyskusje i próby implementacji metody projektu na grunt kształcenia ogólnego. W polskiej edukacji pierwsze próby stosowania projektu dydaktycznego podejmowano w okresie II Rzeczypospolitej, natomiast jako stały element kształcenia metoda ta pojawiła się dopiero po reformie z 1999 r. Zob. Mirosław Szymański, *O metodzie projektów* (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2010), 22-23.

³ Szymański, *O metodzie projektów*, 59-60. Małgorzata Niemiec-Knaś, *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011), 18.

do edukacji. Wynikające z tych dwóch kierunków teorie kognitywne prowadzą do odejścia od tradycyjnych form pracy z uczniami w warunkach instytucjonalnych. Istotą projektu jest bowiem takie programowanie i organizowanie procesu dydaktycznego, w którym łączą się koncepcje: całościowego uczenia się (ang. *holistic learning*), uczenia się ukierunkowanego na działanie (ang. *learning through action*), uczenia się ukierunkowanego na ucznia (ang. *learner-centered teaching*), otwartego uczenia się i nauczania (ang. *open education*) oraz autonomicznego uczenia się (ang. *learner autonomy*)⁴. Umiejętnie zastosowana metoda projektu prowadzi więc do aktywizacji uczniów poprzez przeniesienie akcentu z programu nauczania na osoby uczące się i rozwijanie ich kompetencji. Każdy uczeń postrzegany jest jako podmiot zdobywający wiedzę drogą własnych doświadczeń i poszukiwań, a rolą nauczyciela jest wspomaganie uczących się przez stwarzanie im sposobności do doświadczeń, zaangażowania emocjonalnego czy samodzielnego rozwiązania problemu, przez co w procesie dydaktycznym istotna jest także dynamika grupy⁵. Podobnie metodę projektu postrzega Mirosław Szymański, wymieniając jako konstytutywne cechy projektu: progresywistyczną rolę nauczyciela, podmiotowość ucznia, „całościowość” i odejście od tradycyjnego oceniania uczniów⁶. Podsumowując powyższe rozważania, przyjąć można perspektywę badawczą Małgorzaty Niemiec-Knaś, która wymienia 10 cech projektu jako otwartej formy skierowanej na działania. Są to: powiązanie z sytuacją życia codziennego, uwzględnienie zainteresowań uczniów, samoorganizacja i odpowiedzialność, społeczna ważność, planowanie projektu z celami, uwzględnienie produktu, zaangażowanie wielu zmysłów, formy socjalne, uczenie się interdyscyplinarne oraz związek z programem nauczania⁷. Istotnym elementem tak zorganizowanego procesu dydaktycznego jest, obok aktywizacji uczniów, także indywidualizacja nauczania i uczenia się⁸.

⁴ Beata Peć, *Otwarte formy uczenia się i nauczania języków obcych* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2021), 38.

⁵ Maria Kamińska, *Metoda projektów jako metoda dydaktyczna. Materiały pomocnicze dla nauczycieli* (Bielsko-Biała: Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM”, 2002), 3.

⁶ Szymański, *O metodzie projektów*, 66-76.

⁷ Niemiec-Knaś, *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*, 23-26.

⁸ Beata Karpeta-Peć, „Indywidualizacja nauczania i uczenia się – otwarte formy pracy w gimnazjum oraz w kształceniu akademickim”, *Neofilolog*, nr 49/1 (2017): 95-114.

OPIS PRZYKŁADOWYCH PROJEKTÓW REALIZOWANYCH PRZEZ
UCZNIÓW I LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCEGO
IM. BARTŁOMIEJA NOWODWORSKIEGO W KRAKOWIE

W latach 2018-2021 uczniowie I Liceum Ogólnokształcącego im. Bartłomieja Nowodworskiego w Krakowie uczestniczyli w dwóch projektach edukacyjnych, które były częścią realizowanego pod kierownictwem Katarzyny Marciniak międzynarodowego projektu badawczego *Our mythical childhood... The reception of classical antiquity in children's and young adults' culture in response to regional and global challenges*⁹: *Our mythical history*¹⁰ w roku szkolnym 2018/19 oraz *Our mythical nature*¹¹ w latach szkolnych 2019/20-2020/21. W obydwu projektach głównym celem było opracowanie przez uczniów autorskich materiałów na sformułowany przez siebie temat, który wpisywał się w ogólną tematykę danej edycji. Efekty pracy uczniów zostały zebrane i opublikowane w formie książek: *De viris mulieribusque illustribus* oraz *Naturae cognoscere causas*¹². Ponadto uczestnicy projektu *Our mythical history* mieli okazję zaprezentować swoje prace w czasie międzynarodowej konferencji naukowej *Our mythical history: children's and young adults' culture in response to the heritage of ancient Greece and Rome*¹³, która odbywała się w dniach 22-26 maja 2019 r. na Uniwersytecie Warszawskim. Prezentacja projektu *Our mythical nature* z powodu pandemii wywołanej przez koronawirusa SARS-CoV-2 przygotowana została w formie filmu promocyjnego¹⁴.

⁹ Projekt, którego pomysłodawczynią i kierownikiem była Profesor Katarzyna Marciniak, realizowany był na Wydziale „Artes Liberales” Uniwersytetu Warszawskiego w latach 2016-2022. Szczegółowe informacje na temat projektu znaleźć można na stronie internetowej: dostęp: 24.08.2024, <http://omc.obta.al.uw.edu.pl>.

¹⁰ W projekcie uczestniczyli także uczniowie XI Liceum Ogólnokształcącego im. Mikołaja Reja w Warszawie, Liceum „Strumienie” w Józefowie oraz Uniwersyteckiego Liceum Ogólnokształcącego w Toruniu.

¹¹ W projekcie uczestniczyli także uczniowie XI Liceum Ogólnokształcącego im. Mikołaja Reja w Warszawie, Liceum „Strumienie” w Józefowie.

¹² Katarzyna Marciniak, red., *De viris mulieribusque illustribus: Schools Endeavour Educational Materials* (Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Wydział „Artes Liberales”, 2019). Katarzyna Marciniak, Janusz Ryba, Barbara Strycharczyk, Olga Strycharczyk i Anna Wojciechowska, red., *Naturae cognoscere causas: Schools Endeavour Educational Materials* (Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Wydział „Artes Liberales”, 2021). Obydwie publikacje dostępne są bezpłatnie na stronie internetowej projektu: dostęp: 24.08.2024, <http://omc.obta.al.uw.edu.pl/publications>.

¹³ Opis i materiały z konferencji zob.: dostęp: 24.08.2024 <http://omc.obta.al.uw.edu.pl/our-mythical-history>.

¹⁴ Film w dwóch wersjach: polskiej i polsko-angielskiej dostępny jest na platformie internetowej: dostęp: 24.08.2024, <https://www.youtube.com/watch?v=BZp2GQLbvzI>.

Tematem przewodnim projektu *Our mythical history* była historia i historiografia, a sam tytuł nawiązuje do biografii Neposa – jednego z głównych tekstów wykorzystywanych w nauczaniu języka łacińskiego i kultury antycznej na poziomie szkoły średniej. Uczestnikom projektu pozostawiono bardzo dużą swobodę w doborze szczegółowych zagadnień i formułowaniu tematu swoich prac. Główną ideą i zarazem problemem badawczym było znalezienie w polskiej historii postaci, które zdaniem uczniów odegrały na tyle znaczącą rolę, że mogłyby zostać określone mianem *vir/mulier illustris* i przez to być traktowane jako *exempla* – wzorce do naśladowania. Prace uczestników nawiązywały więc do antyku, ale nie dotyczyły historii antycznej *sensu stricto*, przez co miały charakter recepcyjny. Uczniowie, wychodząc od kanonicznego tekstu biografistyki łacińskiej, musieli wykazać się kreatywnością, innowacyjnym podejściem do zagadnienia i umiejętnością dostrzegania w historii Polski nawiązań do tradycji grecko-rzymskiego antyku jako źródła cywilizacji europejskiej. Wreszcie, wzorując się na twórczości historiografów i biografów starożytnych, podjęli się przeprowadzenia kwerendy, analizy działalności wybranych przez siebie postaci i przedstawienia ich dokonań. Nie chodziło jednak o gloryfikację, a o umiejętność dostrzegania ponadczasowych i uniwersalnych postaw moralnych i patriotycznych, ważnych także dla współczesnej młodzieży. Uczniowie I LO w Krakowie wybrali dwie postaci: Krystynę Skarbek i Zdzisława Lubomirskiego. Efektem ich pracy jest tekst „De libertate Rei Publicae meriti... Krystyna Skarbek and Zdzisław Lubomirski in the service of a sovereign Republic”, składający się z dwóch części: „The theory of the great regency, or a piece on Zdzisław Lubomirski” i „One against all... Krystyna Skarbek – Europe’s ‘evening star’”¹⁵.

W projekcie udział wzięło 12 osób. Uczniowie podzieleni byli na dwa zespoły, które z jednej strony pracowały niezależnie nad swoimi tematami, a z drugiej musiały stale ze sobą współpracować, aby zachować przewodnią ideę projektu, ustalone wspólnie zasady oraz aby stworzyć spójny i jednolity tekst. Uczniowie wspierani byli przez nauczyciela języka łacińskiego i kultury antycznej. Przed rozpoczęciem pracy nad projektem uczniowie zostali zapoznani na lekcjach języka łacińskiego z tradycją literacką biografistyki antycznej, ze szczególnym uwzględnieniem dzieła Neposa. Ważnym elementem było przedstawienie kontekstu historycznego i kulturowego czytanych fragmentów wybranych biografii. Poziom znajomości języka łacińskiego uczniów klasy pierwszej nie pozwalał na lekturę w oryginale, dlatego przyjęto zasadę

¹⁵ Zob. dostęp: 24.08.2024, <http://omc.obta.al.uw.edu.pl/assets/files/pages/adbaa70f6c06e70cdd5fab547c653f6ca79cbfa8.pdf>, s. 62-88.

posługiwania się na lekcjach *Żywotami* wyłącznie w polskim przekładzie. Lektura fragmentów dzieła Neposa uzupełniona została wybranymi passusami biografii Cyserona z *Żywotów sławnych mężów* Plutarcha z Cheronei, dzięki czemu uczniowie zyskali szerszą wiedzę na temat kompozycji, stylu i tematyki utworów czołowych przedstawicieli biografistyki starożytnej. Zakończeniem tego etapu była dyskusja na lekcji, w czasie której podsumowane zostały dotychczasowe pomysły i przemyślenia uczniów, omówiono pojawiające się wątpliwości i sporne kwestie, a przede wszystkim uczestnicy samodzielnie dokonali ostatecznego wyboru postaci Zdzisława Lubomirskiego i Krystyny Skarbek.

Doświadczenia zdobyte w pierwszym projekcie oraz wnioski wynikające z obserwacji pracy uczniów i rozmów ewaluacyjnych wykorzystane zostały w kolejnym projekcie *Our mythical nature*, którego głównym tematem była natura i przyroda w starożytności. Tym razem uczestnikami byli uczniowie z dwóch klas pierwszych: z liceum 3-letniego i z liceum 4-letniego¹⁶. Efektem prac uczniów były dwa teksty: „The role of nature in ancient divination in the light of Cicero’s *De divinatione*” i „Nature deities in Greek and Slavic mythology”, które opublikowane zostały wraz ze wstępem opracowanym przez nauczyciela pod wspólnym tytułem „Mundus naturae, natura mundi”. Także w tym projekcie uczniowie musieli wykazać się dużą samodzielnością, zaangażowaniem i kreatywnym podejściem do tematu. Punktem wyjścia była lekcja poświęcona jońskim filozofom przyrody, u których jednym z głównych zagadnień filozoficznych była natura i poszukiwanie praprzyczyny świata (ἀρχή). Zajęcia wzbogacone zostały wspólną lekturą i analizą fragmentu listu LXV, 19 ze zbioru *Epistulae morales ad Lucilium* Seneki Młodszego. Cytat z tego dzieła, w oryginalnej łacińskiej wersji, wykorzystany został także jako motto całego projektu¹⁷. Pretekstem do bliższego objaśnienia uczniom fenomenowi rzymskiego wróżbiarstwa były z kolei mitologiczne początki Rzymu i motyw wrózenia z lotu ptaków pojawiający się w historii Romulusa i Remusa. W ten sposób uczniowie zostali zapoznani z podstawowym kontekstem kulturowym i skłonieni do dalszych refleksji i własnych poszukiwań, czego efektem było samodzielne sformułowanie tematów prac projektowych.

¹⁶ Sytuacja ta wynikała z wdrażanej od 1 września 2017 r. reformy, w wyniku której zlikwidowany został system oświaty składający się z 6-letniej szkoły podstawowej, 3-letniego gimnazjum i 3- lub 4-letniej szkoły ponadgimnazjalnej, a w jego miejsce przywrócono 8-letnią szkołę podstawową i 4- lub 5-letnią szkołę ponadpodstawową. W roku szkolnym 2019/2020 naukę w szkołach średnich rozpoczęli uczniowie z ostatniego rocznika realizującego program liceum 3-letniego i pierwszego rocznika realizującego program liceum 4-letniego.

¹⁷ „Ego non quaeram quae sint initia universorum? Quis rerum formator? Quis omnia in uno mersa et materia inerti convoluta discreverit? Non quaeram quis sit istius artifex mundi?”, Zob. Marciniak i in., red., *Naturae cognoscere causas*, 154.

Po zakończeniu etapu koncepcyjnego i ustaleniu kwestii organizacyjnych uczniowie przystąpili do kolejnej fazy projektu¹⁸. W obydwu przypadkach wszystkie grupy pracowały samodzielnie, w systemie asynchronicznym i z wykorzystaniem narzędzi technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) służących do budowania wirtualnych map myśli, schematów prac projektowych oraz współdzielenia, wzajemnego udostępniania sobie i pisania tekstu. Dzięki temu wszyscy uczestnicy projektu mieli nieograniczony dostęp i możliwość dodawania własnych pomysłów do tworzonych wspólnie materiałów. Głównym etapem projektu było przeprowadzenie kwerendy i opracowanie przez każdą grupę tekstu na wybrany temat. Stałym elementem pracy było więc korzystanie z dostępu do internetowych zasobów zarówno w postaci materiałów wizualnych (np. zdjęcia, grafiki, materiały archiwalne), jak i stron internetowych, blogów oraz publikacji naukowych i popularnonaukowych w wolnym dostępie. Była to doskonała okazja do przeprowadzenia we współpracy z nauczycielami informatyki lekcji na temat bezpiecznego i legalnego korzystania z zasobów wirtualnych. W ten sposób realizacja projektów przyniosła dodatkowe korzyści w postaci zaznajomienia uczniów z etycznym i prawnym aspektem pisania pracy badawczej, konieczności poszanowania własności intelektualnej i praw twórców, obowiązującymi w humanistyce zasadami uczciwości i rzetelności badacza oraz konsekwencjami nielegalnego wykorzystywania efektów cudzej pracy. Od początku zakładano, że przygotowane teksty zostaną przetłumaczone na język angielski i opublikowane razem z wynikami prac uczniów z pozostałych szkół biorących udział w projekcie. Stawiało to przed uczniami dodatkowe wyzwanie w postaci konieczności opracowania tekstów wraz z przypisami i bibliografią, czego nigdy wcześniej nie robili. Jak wynikało z rozmów ewaluacyjnych po zakończeniu projektu była to jedna z największych trudności, z jakimi mierzyli się uczniowie. Ostatnim etapem projektu *Our mythical history* było opracowanie w języku angielskim prezentacji multimedialnych i wystąpienia na konferencję podsumowującą projekt. Realizacja drugiego projektu *Our mythical nature* przypadła na czas pandemii SARS-CoV-2, co jeszcze bardziej utrudniło pracę uczniów i uniemożliwiło prezentację efektów w formie stacjonarnej konferencji. Stąd pojawił się pomysł nagrania i udostępnienia w internecie filmu podsumowującego projekt, który przy okazji może być traktowany jako

¹⁸ Szczegółowe omówienie faz projektu oraz praktyczne wytyczne dla nauczycieli i uczniów znaleźć można w publikacji: Agnieszka Mikina i Bożena Zając, *Jak wdrażać metodę projektów? Poradnik dla nauczycieli i uczniów gimnazjum, liceum i szkoły zawodowej* (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006).

materiał promujący wśród uczniów i nauczycieli użycie projektu dydaktycznego jako atrakcyjnej metody wspierającej proces dydaktyczny i wychowawczy. A jak pokazują powyższe przykłady, metoda ta z powodzeniem wykorzystywana może być także w nauczaniu języka łacińskiego i kultury antycznej.

OCENA PROJEKTÓW Z PUNKTU WIDZENIA TYPOLOGICZNEGO

Ocena projektów nie powinna ograniczać się jedynie do podsumowania ich efektywności i atrakcyjności, ale za punkt wyjścia w ewaluacji przyjąć należy charakterystykę typologiczną zrealizowanych form. Projekt dydaktyczny należy bowiem do jednej z najbardziej złożonych metod nauczania, w której istotna jest każda faza realizacji, a nie tylko efekt końcowy, mierzalny w standardowej skali ocen. Nie mniej istotne od czynników kognitywnych są w tym przypadku także socjalne formy współpracy uczniów, dynamika grupy, przeformułowane zgodnie z założeniami otwartych form pracy role uczestników projektu i nauczyciela czy wreszcie orientacja na uczenie się poprzez działanie (ang. *learning by doing*). Biorąc pod uwagę owe czynniki w ocenie projektów zastosować można następujące kryteria: struktura projektu, zakres materiału kształcenia, podział pracy, forma pracy uczniów, cele projektu, zasięg oraz możliwości i sposób prezentacji¹⁹. Prezentowane powyżej projekty ocenić należy jako: słabo ustrukturyzowane, przedmioto-modułowe, zespołowe, zróżnicowane, badawcze, o zasięgu międzynarodowym i zakończone nietypową prezentacją efektów pracy.

Projekty słabo ustrukturyzowane to takie, w których przewiduje się dużą samodzielność uczniów zarówno w fazie wstępnej i koncepcyjnej (wybór tematu, definiowanie problemu badawczego, poszukiwanie i dobór sposobów jego rozwiązania), jak również na etapie realizacji i prezentacji. Samodzielne podejmowanie decyzji motywuje uczniów do działania oraz daje im poczucie sprawczości i podmiotowości, która – zdaniem Mirosława Szymańskiego – z reguły jest ważniejsza od aspektu przedmiotowego i warunkuje przyswajanie przez uczniów w trakcie wykonywania projektu nowych wiadomości i umiejętności²⁰. W projektach *Our mythical history* i *Our mythical nature* nie chodziło o poznawanie języka łacińskiego i kultury antycznej w ścisłym znaczeniu. Głównym celem było wyjście poza ramy podstawy programowej przedmiotu szkolnego i próba szerszego zastosowania zdobytych na lekcjach

¹⁹ Mikina, Zając, *Jak wdrażać metodę projektów?*, 48-53.

²⁰ Szymański, *O metodzie projektów*, 72.

łaciny wiedzy i umiejętności do dostrzegania, odczytywania i twórczej analizy obecności w historii i kulturze polskiej elementów językowej i kulturowej spuścizny antyku oraz różnych, czasem dość odległych, przetworzeń i nawiązań do niej. Drugim, równorzędnym celem było rozwijanie umiejętności wyszukiwania i selekcji informacji oraz tworzenia tekstu o charakterze badawczym. Pozostawienie uczniom dużej swobody i samodzielności w działaniu było więc zabiegiem zamierzonym i intencjonalnym, ukierunkowanym na budowanie autonomii uczniów. Nie oznaczało to nieobecności nauczyciela w pracy nad projektami. Jego rola jednak, zdefiniowana w myśl teorii progresywistycznej, polegała na koordynowaniu, czuwaniu nad prawidłowym przebiegiem pracy i wspieraniu poszczególnych grup uczniów w doborze odpowiedniego warsztatu pracy, który jest warunkiem koniecznym do tego, aby metoda projektu dydaktycznego spełniała swoją rolę w procesie nauczania i uczenia się²¹.

Projekt dydaktyczny to jedna z form pracy z uczniami, ukierunkowana na rozwój wiedzy, umiejętności i kompetencji, a zatem ocena jego efektywności nie może pomijać aspektu poznawczego²². W tym sensie projekt, nawet jeśli nie jest ściśle powiązany z realizacją podstawy programowej konkretnego przedmiotu, musi mieć zdefiniowany zakres materiału kształcenia. Ze względu na to kryterium zazwyczaj wyróżnia się projekty: przedmiotowe, międzyprzedmiotowe (interdyscyplinarne) oraz modułowe. W projektach przedmiotowych głównymi celami są: zaznajomienie uczniów z nowymi treściami nauczania, porządkowanie wiedzy i umiejętności lub rozszerzenie tematyki zajęć o zagadnienia wykraczające poza wymagania podstawy programowej. W projektach modułowych z kolei głównie chodzi o to, aby wykonanie przez uczniów określonych wytworów świadczyło o poziomie ukształtowanych kompetencji kognitywnych i praktycznych, oczekiwanych od uczniów po zakończeniu kształcenia w obrębie danego modułu²³. Często jednak podziały te nie przebiegają linearnie i stąd omawiane powyżej projekty uznać należy za przedmioto-modułowe, gdyż wypełniają kryteria każdej z klasyfikacji. Punktem wyjścia była podstawa programowa języka łacińskiego i kultury antycznej nauczanych w zakresie rozszerzonym (kryterium przedmiotowości) i w trakcie realizacji projektu uczniowie przyswajali sobie wiedzę z zakresu kompe-

²¹ Niemiec-Knaś, *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*, 47-49.

²² Inną formą, ukierunkowaną na aspekt wychowawczy, są projekty społeczne. Ciekawym przykładem może być zdobywająca coraz większą popularność wśród uczniów Olimpiada „Zwolnieni z teorii”. Szczegółowe informacje na ten temat zob.: dostęp: 25.08.2024, <https://zwolnieni.zteorii.pl>.

²³ Mikina, Zajac, *Jak wdrażać metodę projektów?*, 49.

tencji kulturowych zdefiniowanych w przedmiotowej podstawie programowej. Istotą projektu było jednak przede wszystkim rozwijanie umiejętności i kompetencji społecznych wynikających z zapisów podstawy programowej oraz metakompetencji (kryterium modułowości)²⁴. W opisywanych projektach dostrzec można także elementy interdyscyplinarności, ale wynikają one nie tyle z założeń wstępnych projektów, co z wybranych przez uczniów tematów, znacznie wykraczających poza ramy języka łacińskiego i kultury antycznej.

Projekty indywidualne wykonywane są przez pojedynczych uczniów i mają charakter jednoosobowych działań edukacyjnych skoncentrowanych na doskonaleniu umiejętności planowania własnej pracy i samodyscypliny, a ich efekty w pełni uzależnione są od zaangażowania jednostki. Kluczową rolę odgrywa więc tutaj wewnętrzna motywacja uczniów do wykonania postawionego zadania. Tego typu projekty pozbawione są aspektu socjalnego, ale mogą przyjmować formy grywalizacji, przez co ich stałym elementem jest ocenianie. Inaczej jest w przypadku projektów zespołowych, wykonywanych przez kiluosobowe grupy uczestników, w których zakłada się współpracę uczniów, a ewentualna rywalizacja schodzi na dalszy plan lub jest całkowicie eliminowana. Dzięki realizacji projektu grupowego uczniowie rozwijają przede wszystkim umiejętności socjalne, takie jak: współpraca w zespole, wspólne definiowanie i rozwiązywanie problemu badawczego, podejmowanie decyzji, przyjmowanie różnych ról, kierowanie zespołem, negocjacje i zawieranie kompromisów, wzajemna pomoc i wspieranie się, akceptacja i tolerancja dla różnych poglądów czy popełnianych błędów, respektowanie praw innych osób oraz uczestnictwo we wspólnym działaniu. Ponadto uczestnicy uczą się krytycznego myślenia, dyskusowania, argumentowania i przekonywania do własnych racji. Umiejętności te, chociaż wynikają z ogólnych założeń podstawy programowej, nie są w równym stopniu rozwijane w czasie standardowych lekcji przedmiotowych. Realizacja projektów była więc doskonałą okazją, aby uczestnicy *Our mythical history* i *Our mythical nature* zmierzili się z zadaniem

²⁴ Mirosław Szymański w tym kontekście używa pojęcia „całościowość” projektu. Píše o trzech aspektach „całościowości”. Pierwszy z nich dotyczy środowiska wykonywania projektów i zacierania sztucznych granic pomiędzy życiem szkolnym i pozaszkolnym. Badacz postuluje, aby uczniowie przeżywali świat jako całość. Drugi aspekt „całościowości” dotyczy procesów poznawania i uczenia się. Zdaniem Szymańskiego, „wykonanie projektu wymaga najczęściej samodzielnego opanowania wiedzy z zakresu wielu tradycyjnych przedmiotów nauczania. Metoda projektów ma tedy ze swej istoty charakter interdyscyplinarny, ponadprzedmiotowy, integruje wiedzę z różnych dziedzin, scala proces uczenia się zorganizowanego, systematycznego z procesem uczenia się naturalnego, z życia, okazjonalnego”. Trzeci aspekt natomiast odnosi się do postulatu angażowania wszystkich zmysłów oraz łączenia i jednoczenia pracy umysłowej z działaniem i elementami ludycznymi. Zob. Szymański, *O metodzie projektów*, 73-74.

współpracy w zespole. Warto przypomnieć, że uczestnikami projektów byli uczniowie klas pierwszych, którzy dopiero rozpoczęli naukę w nowych klasach i nie znali się nawzajem, co jeszcze bardziej intensyfikowało dynamikę wewnątrz grup i dodatkowo wpłynęło pozytywnie na procesy integracji uczniów.

Zróżnicowanie lub jednorodność projektów to ich cecha wewnętrzna. Z jednej strony uczestnicy otrzymali taki sam typ zadania w sensie typologicznym, czyli opracowanie wybranego tematu i przygotowanie pracy pisemnej i prezentacji wizualnej, a więc realizowali podobne cele w rozumieniu ogólnodydaktycznym. Z drugiej jednak strony każda z grup opracowywała inny temat i działała z dużą swobodą na każdym etapie realizacji. Poszczególne prace znacznie różniły się między sobą a jedynymi klamrami były: ogólne tematy, założenia koncepcyjne i forma prezentacji projektów. Nie można więc mówić w tym przypadku o jednorodności, która polega przede wszystkim na tym, że wszyscy uczestnicy wykonują jedno, dokładnie to samo zadanie (np. opracowują jeden wspólny temat), osiągają te same cele i efekty pracy, a ewentualne różnice wynikają jedynie z zakresu działania (np. poszczególne grupy opracowują kolejne etapy projektu badawczego). W omawianych projektach zróżnicowanie wynikało z założenia, że przygotowywane prace mają w jak największym stopniu uwzględniać zainteresowania uczniów. Wpłynęło to w pozytywny sposób na motywację wewnętrzną i zaangażowanie uczestników, co w połączeniu z ich podmiotowością w realizacji projektów przełożyło się na budowanie autonomii uczniów. W realizacji projektów nie zakładano ani rywalizacji wewnętrznej pomiędzy członkami poszczególnych zespołów, ani zewnętrznej pomiędzy grupami. Duży nacisk położony został na współpracę i wzajemne, pozytywne motywowanie się. Uczniowie nie otrzymywali również ocen w tradycyjnej skali pomiarowej. Nie oznacza to jednak zupełnego braku oceniania, ponieważ stosowane były pewne elementy oceniania kształtującego oraz ocenianie ipsatywne, którym przypisuje się nie tyle funkcję pomiaru dydaktycznego sprawdzającego, co funkcję wspierającą uczniów w podejmowanych przez nich działaniach²⁵. W obydwu typach oceniania filozofia pomiaru skupia się na takich cechach, które wpisują się w idee prac projektowych, a jednocześnie nawiązują do portfolio jako metody pomiaru dydaktycznego. Są to: dobrowolność, podmiotowość, partnerstwo, emocjonalność, autentyczność, rozwojowość, trwałość²⁶.

²⁵ Szczegółową taksonomię oceniania znaleźć można między innymi w publikacji: Bolesław Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki* (Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007), 301-329.

²⁶ Niemierko, *Kształcenie szkolne*, 333-334.

Kolejne cechy, tj. badawczy charakter projektów, ich międzynarodowy zasięg i nietypowa forma prezentacji, wynikały ze szkolno-akademickiego środowiska, w którym projekty były realizowane. *Our mythical history* i *Our mythical nature* to dydaktyczne komponenty międzynarodowego projektu badawczego. Ich ideą była integracja środowiska naukowego z otoczeniem społecznym i z jednej strony próba przełożenia wyników badań naukowych na praktykę szkolnego nauczania języka łacińskiego i kultury antycznej, a z drugiej uzupełnienie teoretycznych rozważań badaczy biorących udział w projekcie o rezultaty działań edukacyjnych i doświadczenia uczniów i nauczycieli. W tym kontekście korzyści płynące z realizacji omawianych projektów szkolnych były obustronne. Uczniowie, oprócz oczywistych wartości poznawczych wynikających z pracy nad zadaniami projektowymi, mieli okazję do zapoznania się ze środowiskiem akademickim i zaprezentowania wyników swojej pracy na międzynarodowej konferencji. Dla nauczycieli była to możliwość wyjścia poza ramy podstawy programowej i eksperymentowania z użyciem niekonwencjonalnych metod, technik i narzędzi pracy z uczniami. Z kolei badacze i akademicy mogli poprzez obserwację i ocenę wyników projektów poddać weryfikacji i krytycznej rewizji swoje hipotezy oraz wyniki dotychczasowych badań.

KOMPETENCJE KLUCZOWE I METODYKA 4P4C W NAUCZANIU JĘZYKA ŁACIŃSKIEGO I KULTURY ANTYCZNEJ

W dyskursie edukacyjnym wiele miejsca poświęca się obecnie zagadnieniu kompetencji kluczowych²⁷, które uznawane są za niezbędny element przygotowywania uczniów do radzenia sobie z wyzwaniami cywilizacyjnymi współczesnego świata. Owe kompetencje kluczowe to: porozumiewanie się w języku ojczystym (ang. *literacy competence*), porozumiewanie się w językach obcych (ang. *multilingual competence*), kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne (ang. *mathematical competence and com-*

²⁷ Terminem „kompetencje kluczowe” (ang. *key competences*) określa się wiedzę, umiejętności i postawy, których każdy człowiek potrzebuje do samorealizacji i rozwoju osobistego, do funkcjonowania na rynku pracy, integrowania się ze społeczeństwem i uczestnictwa w życiu obywatelskim. Na podstawie badań i danych statystycznych uzyskanych w ramach *Programu międzynarodowej oceny umiejętności uczniów (PISA)* w 2018 r. przyjęte zostały zaktualizowane zalecenia Rady Europejskiej w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, w których określono osiem kompetencji kluczowych. Zob. *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning* (Official Journal of the European Union 2018/C 189/01).

petence in science, technology and engineering), kompetencje informatyczne (ang. *digital competence*), umiejętność uczenia się (ang. *personal, social and learning to learn competence*), kompetencje społeczne i obywatelskie (ang. *citizenship competence*), inicjatywność i przedsiębiorczość (ang. *entrepreneurship competence*), świadomość i ekspresja kulturalna (ang. *cultural awareness and expression competence*)²⁸. Odniesienia do kompetencji kluczowych pojawiają się także w obowiązującej w polskich szkołach podstawie programowej kształcenia ogólnego, co obliuguje nauczycieli wszystkich przedmiotów szkolnych do wspierania uczniów w nabywaniu i rozwijaniu tychże umiejętności. Wydaje się, że doskonałą metodą jest w tym przypadku projekt dydaktyczny, który ze swej natury nastawiony jest na kształtowanie kompetencji i umiejętności ponadprzedmiotowych.

W ocenie omawianych projektów *Our mythical history* i *Our mythical nature* można stwierdzić, że odegrały one ważną rolę w procesie nabywania i doskonalenia przez uczniów niemal wszystkich kompetencji kluczowych. Na każdym etapie projektów uczniowie rozwijali swoje umiejętności w zakresie posługiwania się językiem ojczystym. W czasie prowadzenia kwerendy uczestnicy doskonalili receptywne sprawności językowe, w tym przede wszystkim czytanie ze zrozumieniem i odbiór informacji zawartych w tekstach o charakterze literackim, popularyzatorskim i naukowym. Sprawności produktywne zorientowane na posługiwanie się polszczyzną i zachowywanie wszystkich norm poprawnościowych wysokiego rejestru języka ćwiczone były poprzez konstruowanie wypowiedzi ustnych, udział w dyskusjach czy tworzenie tekstu pisanego na wybrany przez grupę temat. Etap prezentacji wyników projektu i udział w międzynarodowej konferencji to przede wszystkim doskonalenie umiejętności w zakresie posługiwania się językami nowożytnymi, głównie angielskim. Także w czasie tworzenia prac badawczych uczniowie korzystali z obcojęzycznych (angielskich, niemieckich, francuskich, włoskich i hiszpańskich) publikacji, stron internetowych, blogów, podcastów i filmów edukacyjnych, co ukierunkowane było na rozwijanie wielojęzyczności.

Zadanie projektowe i duża samodzielność w jego wykonaniu pozwalała uczestnikom rozwijać umiejętności uczenia się zarówno w warunkach instytucjonalnych, jak i poza nimi. Przybrane formy oraz metody nauczania i ucze-

²⁸ Zob. „Wsparcie kadry jednostek samorządu terytorialnego w zarządzaniu oświatą ukierunkowanym na rozwój szkół i kompetencji kluczowych uczniów” projekt współfinansowany przez Unię Europejską w ramach środków Europejskiego Funduszu Społecznego, dostęp: 28.09.2024, www.ore.edu.pl/images/files/POWER/zarzadzanie_oswiata/Kompetencje%20kluczowe%20-%20definicje%20i%20opis.pdf.

nia się miały charakter grupowy i indywidualny, tradycyjny i wspierany nowoczesnymi narzędziami technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), co łącznie można określić jako model *blended learning* (B-learning). Uczniowie doskonalili zdolność organizowania własnego procesu uczenia się, efektywnego zarządzania czasem i informacjami, identyfikowania dostępnych możliwości zdobywania wiedzy oraz zdolność pokonywania przeszkód. Dzięki udziałowi w projektach nauczyli się korzystania ze wskazówek nauczyciela i z własnych doświadczeń życiowych oraz stosowania swoich umiejętności i posiadanej wiedzy w praktyce. Zdobyte umiejętności mogły mieć pozytywny wpływ na zrozumienie lub wypracowanie własnych, indywidualnych strategii uczenia się na dalszych etapach edukacji. Nowoczesne technologie były stałym narzędziem pracy w czasie realizacji projektu *Our mythical history*, a stały się jedyną możliwością pracy w czasie pandemii SARS-CoV-2, kiedy uczniowie uczestniczyli w *Our mythical nature*. Rozwijanie kompetencji informatycznych w projektach było więc z jednej strony działaniem zamierzonym i intencjonalnym, a z drugiej wynikało z warunków zewnętrznych i konieczności funkcjonowania systemu oświaty w warunkach kształcenia zdalnego. Ponadto dodatkowym działaniem, nieplanowanym na początku projektu, była współpraca uczniów z profesjonalnym reżyserem i montażystą przy nagrywaniu filmu podsumowującego i promującego projekt. Dzięki współpracy z innymi uczestnikami i nauczycielem doskonalone były kompetencje społeczne uczniów, a samodzielność i zorientowanie na podmiotowość i autonomię pozwalały doskonalić ich inicjatywność.

Udział w projektach rozwinął kompetencje osobowe i interpersonalne uczestników, dzięki czemu byli lepiej przygotowani do uczestnictwa w życiu społecznym. Poznali zasady i reguły zachowania w grupie. Nauczyli się dążenia do porozumienia w różnych sytuacjach, wykazywania się tolerancją, wyrażania i rozumienia różnych punktów widzenia. Ważnym aspektem były też umiejętności radzenia sobie ze stresem i doskonalenie komunikowania się uwzględniającego różnice poglądów, asertywność i zawieranie kompromisów. Inicjatywność w kontekście projektów edukacyjnych należy rozumieć jako zdolność uczniów do realizacji własnych pomysłów, planów i zamierzeń. Kompetencja ta związana jest zatem ściśle z autonomią ucznia. Obejmuje także kreatywność, wartości etyczne i podejmowanie ryzyka związanego z realizacją projektów i możliwością popełniania błędów. Ostatnia z kompetencji kluczowych, czyli świadomość i ekspresja kulturalna, to umiejętność twórczego wyrażania idei, doświadczeń i uczuć za pośrednictwem różnego rodzaju środków wyrazu, w tym także wizualnych i performatywnych. Obejmuje także zrozumienie dziedzictwa kulturowego i uczy rozumienia wagi pielęgnowania

tradycji, z której wynika poczucie tożsamości współczesnego Polaka i Europejczyka. Są to więc umiejętności niezbędne w nauczaniu języka łacińskiego i kultury antycznej, dzięki którym uczniowie rozumieją sens poznawania starożytnego dziedzictwa językowego i kulturowego i uczą się, w jaki sposób sami mogą dbać o jego zachowanie oraz wykorzystywać znajomość łaciny i kultury antycznej do własnych celów poznawczych lub artystycznych.

Podsumowując, realizowane projekty *Our mythical history* i *Our mythical nature* były jednym z elementów implementacji na grunt nauczania języka łacińskiego i kultury antycznej metodyki 4P4C²⁹, która bazuje na idei nauczania holistycznego i kreatywnego uczenia się. Zorientowana jest przede wszystkim na kształtowanie i rozwijanie u uczniów kompetencji przyszłości, przez co jest mocno związana z kompetencjami kluczowymi, nowymi technologiami czy eksperymentami dydaktycznymi. Ważnym aspektem jest także postulat uwzględniania w procesie dydaktycznym elementów ludycznych, indywidualizacji i personalizacji nauczania oraz szeroko rozumianej autonomii ucznia. Z taksonomicznego punktu widzenia metodykę 4P4C uznać trzeba za alternatywną i eksperymentalną, ale ta koncepcja dydaktyczna ze względu na swój hybrydowy i eklektyczny charakter zawiera w sobie wiele elementów tradycyjnych modeli kształcenia i z powodzeniem może być stosowana w nauczaniu każdego przedmiotu, także języka łacińskiego i kultury antycznej.

Metodyka opiera się łącznie na ośmiu filarach, od których bierze swoją nazwę, na czterech z grupy P: projekty (ang. *projects*), rówieśnicy (ang. *peers*), zabawa (ang. *play*) i pasja (*passion*) oraz czterech z grupy C: komunikacja (ang. *communication*), współpraca (ang. *cooperation*), kreatywność (ang. *creativity*) i krytyczne myślenie (ang. *critical thinking*). Elementy 4P i 4C przenikają się nawzajem, tworząc schemat dydaktyczny: projekty – komunikacja, rówieśnicy – współpraca, zabawa – kreatywność, pasja – krytyczne myślenie. Punktem wyjścia w stosowaniu metodyki 4P4C, jak pisze Agnieszka Rutkowska, jest: „zorganizowanie przestrzeni, w której rówieśnicy i rówieśniczki, połączeni wspólną pasją, spotkają się, aby zrealizować projekt w atmosferze zabawy”³⁰. Pojęcie „projekt” w tym przypadku wcale nie musi być tożsame z terminem „projekt dydaktyczny”. Projektem w metodyce 4P4C może być bowiem pojedyncze działanie edukacyjne lub realizacja procesu dydak-

²⁹ Szczegółowe informacje na temat metodyki 4P4C oraz wiele wskazówek dla nauczycieli na temat jej stosowania w praktyce znaleźć można w materiałach dostępnych na stronie internetowej: dostęp: 28.09.2024, www.cyfrowydialog.pl. Na tej stronie znaleźć można także udostępnianą bezpłatnie publikację *Od 4P do 4C: Podręcznik*.

³⁰ Agnieszka Rutkowska, „Dlaczego warto pracować z metodyką 4P4C”, *TIK w edukacji*, nr 1 (2024): 50.

tycznego w dłuższej perspektywie czasowej, także w ujęciu pełnego cyklu nauczania. Przemysław Gębał w kontekście nauczania projektowego posługuje się określeniami makro- i mikroprojektów, przy czym projektem *sensu largo* nazywa „planowane zamierzenie dydaktyczne w celu uczenia się w sposób praktyczny, zorientowany na działanie i skoncentrowany na potrzebach uczących się, z silną orientacją na produkt”³¹. Można zatem stwierdzić, że projekty mają charakter intencjonalny, nie mogą być incydentalne, i są elementem planowania i programowania procesu dydaktycznego na poziomie globalnym (cykl kształcenia), na poziomie jednostek tematycznych lub jednostek lekcyjnych. W takim ujęciu omawiane projekty *Our mythical history* i *Our mythical nature* realizowane były w skali makro. Metodyka 4P4C daje dużą swobodę w programowaniu procesu dydaktycznego i pozwala na elastyczne dostosowywanie treści kształcenia oraz form i narzędzi pracy do indywidualnych potrzeb i zainteresowań uczniów, nie zaburzając jednak realizacji celów ogólnych i szczegółowych określonych w przedmiotowej podstawie programowej.

Efektywność metodyki 4P4C wynika z tego, że bazuje na wykorzystywaniu potencjału uczniów zarówno w pracy indywidualnej, jak i grupowej. Warunkiem *sine qua non* jest nie tylko stworzenie przestrzeni edukacyjnej i jej wyposażenie w odpowiednie narzędzia, ale także zadbanie o odpowiednią atmosferę i reagowanie na zmieniającą się dynamikę grupy. W tak zorganizowanej przestrzeni uczenie się jest efektem współpracy uczniów w grupie rówieśniczej. Współpraca ta powinna uwzględniać kreatywność i zabawę (np. w formie grywalizacji) oraz uczyć krytycznego myślenia. Uczniowie muszą mieć możliwość spontanicznego reagowania czy zadawania pytań, pod warunkiem, że nie narusza to porządku. W takim układzie dydaktycznym rola nauczyciela jest kluczowa. To nauczyciel jest organizatorem przestrzeni, wyznacza zadania do wykonania, planuje przebieg działań dydaktycznych, programuje proces nauczania, zapewnia bezpieczeństwo, czuwa nad porządkiem czasowym, rzeczowym i metodycznym w trakcie wykonywania zadań (projektów). Ważne, aby podejmowane działania nie tylko uwzględniały zainteresowania uczniów, ale także rozwijały je.

Umiejętnie zastosowana metodyka 4P4C umożliwia efektywną pracę, dialog, wzajemne obserwowanie się i uczenie od innych, uczy wyciągania wniosków, poszukiwania różnych rozwiązań, eksperymentowania i prezentacji wyników pracy uczniów. Sprawdza się zarówno w warunkach instytucjonalnych, jak i w kształceniu na odległość, co zostało przetestowane w trakcie

³¹ Przemysław Gębał, *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie* (Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2019), 170-171.

realizacji projektów *Our mythical history* i *Our mythical nature*. Jest to więc doskonała alternatywa dla tradycyjnych modeli kształcenia lub urozmaicenie stosowanych w codziennej praktyce metod nauczania i uczenia się języka łacińskiego i kultury antycznej.

BIBLIOGRAFIA

- Gębał, Przemysław. *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2019.
- Kamińska, Maria. *Metoda projektów jako metoda dydaktyczna. Materiały pomocnicze dla nauczycieli*. Bielsko-Biała: Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli „WOM”, 2002.
- Karpeta-Peć, Beata. „Indywidualizacja nauczania i uczenia się – otwarte formy pracy w gimnazjum oraz w kształceniu akademickim”. *Neofilolog*, nr 49/1 (2017): 95-114.
- Marciniak, Katarzyna, Janusz Ryba, Barbara Strycharczyk, Olga Strycharczyk i Anna Wojciechowska, red. *Naturae cognoscere causas...: Schools Endeavour Educational Materials*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Wydział „Artes Liberales”, 2021. Dostęp: 29.09.2024, <http://omc.obta.al.uw.edu.pl/naturaecausas>.
- Marciniak, Katarzyna, red. *De viris mulieribusque illustribus: Schools Endeavour Educational Materials*. Warszawa: Uniwersytet Warszawski, Wydział „Artes Liberales”, 2019. Dostęp: 29.09.2024, <http://omc.obta.al.uw.edu.pl/assets/files/pages/adbaa70f6c06e70cdd5fab547c653f6ca79cbfa8.pdf>.
- Mikina, Agnieszka i Bożena Zajac. *Jak wdrażać metodę projektów?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
- Niemiec-Knaś, Małgorzata. *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.
- Niemierko, Bolesław. *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007.
- Od 4P do 4C. Podręcznik*, materiały z projektu „4P4C. Nowa metodyka na rzecz kluczowych kompetencji przyszłości”. Dostęp: 29.09.2024, <https://cyfrowydialog.pl/wp-content/uploads/2024/02/4P4C-podrecznik.pdf>.
- Peć, Beata. *Otwarte formy uczenia się i nauczania języków obcych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2021.
- Projekt edukacyjny jako metoda*, Materiały Ośrodka Rozwoju Edukacji. Dostęp: 29.09.2024, <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/EFS/projekt-edukacyjny-jako-metoda.pdf>.
- Rutkowska, Agnieszka. „Dlaczego warto pracować z metodyką 4P4C”. *TIK w edukacji*, nr 1 (2024): 50-53.
- Szymański, Mirosław. *O metodzie projektów*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2010.